

51397

51357
ÚJ

PEDAGÓGIAI SZEMLE

Vita a Nemzeti
alaptantervről
Kísérlet a Nemzeti
alaptanterv államosítására
A neveléstudomány helyzete
Pedagógiaipublicisztika-
figyelő pályázat



'93/4

ÚJ

**PEDAGÓGIAI
SZEMLÉ**

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG
ÉS
AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET
FOLYÓIRATA

Főszerkesztő:
SCHÜTTLER TAMÁS

A szerkesztőség munkatársai:

LUKÁCS JUDIT olvasószerkesztő
BUDAI ÁGNES
MAJZIK LÁSZLÓNÉ
TAKÁCS GÉZA
SZLIFKA ANNA grafikus
PAPP SZILÁRDNÉ tördelőszerkesztő
SZABÓ ÁGNES szerkesztőségi titkár

Kiadja az Országos Köznevelési Intézet
Budapest, Dorottya u. 8. 1051

Felelős kiadó:

ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató
Szerkesztőség: Budapest, Luther u. 4-6.

B ép. III. 13. 1087

Telefon: 1344-317

Szerkesztőségi fogadónapok:
kedd, csütörtök 10-14 óráig

Terjeszti a Magyar Posta.

Előfizethető a szerkesztőségben, valamint bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlap-előfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR, Budapest XIII., Lehel u. 10/a. 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 219-98 636 pénzforgalmi jelzőszámlára. Előfizetési díj fél évre 636 Ft, egész évre 1272 Ft. Megjelenik havonként.

HU ISSN 1215-1807

Számunk szerzői:

Bábosik István
egyetemi docens (ELTE, Bp.)

Báthory Zoltán
igazgató (Országos Köznevelési Intézet, Bp.)

Csapó Benő
egyetemi adjunktus (JATE, Szeged)

Hegedűs T. András
egyetemi docens (Közgazdasági Egyetem, Bp.)

Lukács Péter
igazgatóhelyettes (Magyar Oktatáskutató Intézet, Bp.)

Manulék Zsuzsanna
pszichológus (Nevelési Tanácsadó, Monor)

Mihály Ottó
igazgató (Országos Köznevelési Intézet, Bp.)

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában
az ERFAPRESS Kft. nyomdában készült.

Felelős vezető: Juhász László

Terjedelem: 7 (A/5 ív)

Példányszám: 6000

Táskaszám: 93.148

TARTALOM

Egy vita jegyzőkönyve elé /5

DOKUMENTUM

Részletek a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Köznevelési Szakmai Irányítási Főosztálya által készített Nemzeti Alaptanterv Munkaanyagából /8

REFERÁTUMOK

Mihály Ottó:

A NAT szabályozási funkciói /16

Bábosik István:

Nemzeti alaptanterv és nevelés /20

Csapó Benő:

A pedagógiai pszichológia hatása a tantervekre /24

Lukács Péter:

Oktatáspolitikai és tanterv /32

A VITA

Hozzászólások a dokumentumhoz és referátumokhoz (Baranyi Károly, Bánréti Zoltán, Bardócz Attila, Kovács Kálmán, Hintalan László, Korányi Erzsébet, Máday Gyula, Kós Ferenc, Szebenyi Péter, Jelenits István, Kádárné Fülöp Judit, Gál Ferenc, Flórik György, Fegyő Tibor, Farkas István, Gyapai Gábor, Pokorny Zoltán, Horváth Zsuzsa, Marót Miklós, Ginter Károly, Máté Barnabásné, Varga Zoltán, Lóránd Ferenc, Trencsényi László, Takács Géza, Bérczy Szaniszló, Szunyogh Szabolcs, Sáska Géza, Báthory Zoltán, Zsolnai József, Mihály Ottó, Bábosik István, Csapó Benő, Lukács Péter, Kálmán Attila, Kozma Tamás) /39

NÉZŐPONTOK

Báthory Zoltán:

Kísérlet a Nemzeti alaptanterv államosítására /73

VI. NEVELÉSIÜGYI KONGRESSZUS

Mihály Ottó:

A neveléstudomány helyzete /81

PUBLICISZTIKAI-FIGYELŐ PÁLYÁZAT

Kollányi Ödön:

Redl Gusztáv 1853–1917 /103

Stephanek János:

A mi értékeink /105

KRITIKAI-FIGYELŐ

Kozma Tamás írt egy könyvet (Hegedűs T. András) /106

Horányi Annabella–Hoffmann Gertrud–Kósáné Ormai Vera: Nevelési tanácsadás és iskolapszichológia (Manulék Zsuzsanna) /107

IDEGEN NYELVŰ ÖSSZEFOGLALÓK

Számunkat a Szolnoki Metszőkör tagjainak grafikái díszítik.

A pedagógiai pszichológia hatása a tantervekre

Amikor a konferencia szervezőivel a mai nap programját megterveztük, én kaptam azt a feladatot, hogy összefoglaljam, miben hatott a pedagógiai pszichológia a tantervelméletre, illetve a tantervek fejlesztésére. Azt hiszem, mindenki előtt világos, hogy ez így általában lehetetlen feladat. Nem lehet elmondani húsz perc alatt azt, hogy egy tudományterület könyvtárnyi tudása hogyan épül be egy másik szakterület ugyancsak könyvtárnyi tudásába. Úgy gondolom, ennek ellenére mégis kell, hogy itt erről is beszéljünk, ha csak húsz perc van rá, akkor húsz percben. Mégpedig azért, mert az a tudás, amiről beszélni szeretnék, nem vált pedagógiai kultúránk szerves részévé. Természetesen nem arról van szó, hogy a szakemberek szűkebb köre, egyetemi oktatók, kutatók ne tudnák nagyon pontosan, melyek azok a hatások, eredmények, amelyek a pszichológia területéről napról napra átkerülnek a tantervfejlesztés körébe. Amit hangsúlyozni szeretnénk, az az, hogy a pszichológia nagyon sok eredménye nem vált a mindennapos pedagógiai gyakorlat részévé, nincs jelen az iskolákban, nincs jelen a pedagógusok gondolkodásában, tudatában, reflexeiben; így ez a háttértudás hiányzik a tantervekről széles körben való gondolkodásból, vitákból is.

Tekintettel a rövid időre, most csak négy jelentős témakört emelek ki, és azokon illusztrálva mutatom be, hogy bizonyos alapvető pszichológiai ismeretek nélkül ma már nem lehet tantervet készíteni. Nem csak központi tantervet nem lehet készíteni, de nem lehet az azt kiegészítő sokféle helyi tanterv-variációt sem. Természetesen a viselkedés-lélektan, a Piaget-iskola, a kognitív pszichológia és a tesztelmélet mellett, amelyekről beszélni fogok, további témaköröket is fel lehetne sorolni, amelyek a tantervek készítésében segítségünkre lehetnek. A nevelés céljainak meghatározására például a morális fejlődéssel kapcsolatos kutatások eredménye, a szociális tanulás elmélete, a szociálpszichológia számos területe hatott, és még sok más irányzatot, modellt is fel lehetne sorolni.

A viselkedés-lélektan hatása

Gondolom sokan egyetértenek azzal, ha elsőként, mint az egyik legnagyobb hatású pszichológiai irányzatot, a behaviorista pszichológiát említem. Nálunk pedagógiai körökben ezt a pszichológiai irányzatot igen korán rossz hírbe keverték, részben ideológiai okokból, részben tudatlanságból. A tanulással összefüggésben többnyire csak a viselkedés-lélektan korai sémáit szokták idézni, az egyszerű, néha leegyszerűsítő, kondicionális típusú modelleket. A viselkedés-lélektannak már kezdetben is igen nagy szerepe volt a pszichológiai és áttételesen a pedagógiai kutatás tudományossá tételében, elsősorban azért, hogy a tudományok más területein kialakult pozitívista hagyományt átültette a pszichológiai vizsgálatok módszertanába.

A szigorú objektivitásra törekvés kezdetben természetesen nagyon leegyszerűsítő modellekben jelent meg. Nem is e korai szakasz eredményeivel foglalkozom, hanem arra a periódusra hívnám fel a figyelmet, amikor ennek az irányzatnak az

eredményei beérték. Körülbelül az 50-es, 60-as években kezdték igazán érett módon a viselkedés-lélektan módszereit a pedagógia világában alkalmazni. Hadd hivatkozzak itt két olyan kutatási területre, amelyet a nálunk is jól ismert *Benjamin Bloom* alapvető munkái indítottak el. A legfontosabb megállapításokat az 1. ábrán foglaltam össze.

1. ábra

A viselkedés-lélektan hatása a tantervekre

AZ OKTATÁS CÉLJAINAK EGYÉRTELMŰ MEGHATÁROZÁSÁRA VAN SZÜKSÉG.

- A homályos megfogalmazások kiküszöbölése
- A célok meghatározása ellenőrizhető, megfigyelhető teljesítmények formájában
- A célok rendszerbe foglalása
- Cél- és értékeléstaxóniák

(Bloom et al., 1956)

A MEGTANULÁS A CÉL.

- A tananyag teljes elsajátításához vezető oktatási stratégiák kidolgozása
- A teljes elsajátítás kritériumainak kidolgozása
- Az elsajátítás folyamatát segítő (formatív) és eredményét felmérő (szummatív) tesztek megkülönböztetése és kidolgozása

(Bloom, 1968)

A cél- és értékeléstaxonómiák kidolgozására irányuló munkálatok alap gondolata az volt, hogy amikor célokat tűzünk ki az oktatás, a nevelés számára, akkor a célokat egyértelműen kell meghatározni. Pontosan meg kell mondani, hogy mik a céljaink, és pontosan meg kell mondani azt is, hogy mikor tekintjük ezeket a célokat elértnek. Bloom és munkatársai a korábbi szómágia kiküszöbölésére törekedtek. Vágyak, elvárások, filozófiai, ideológiai, politikai kinyilatkoztatások helyett megkövetelték a célok egyértelmű leírását, azoknak a teljesítményeknek a meghatározását, amelyek az oktatás és nevelés céljai. Bloom nyomán vált nyilvánvalóvá a tantervek készítése terén is, hogy amit meg lehet mondani világosan, azt meg kell mondani világosan. Azon természetesen lehet vitatkozni, hogy az a hierarchikus célrendszer, amit Bloom kidolgozott, mennyiben helytálló, az egyes szintek valóban úgy épülnek-e egymásra, ahogy Bloom modelljében; de azt ma már nem lehet vitatni, hogy a tantervi célokat világosan, egyértelműen kell meghatározni.

A másik törekvés, mely ugyancsak Bloomnak köszönhető, a teljes elsajátítás, a megtanulás, a megtanítás gondolata. Az iskolákban nem csak taníttatni kell általában. Nem szabad megelégedni a részleges eredményekkel, a tananyag teljes elsajátítására kell törekedni. A tananyagot meg lehet tanítani, ha megfelelő időt fordítunk rá, és megtaláljuk a megfelelő módszereket. Ha az időbeosztást, a módszereket, eszközöket megfelelő rendszerbe foglaljuk, ahogy Bloom fogalmazott, stratégiákká formáljuk, azok elvezetnek a teljes megtanításig. Ennek is alapvető feltétele az, hogy megadjuk azokat a kritériumokat, amelyeknél úgy gondoljuk, hogy az adott tananyag „meg van tanítva”. Meg kell továbbá találni azokat az eszközöket, amelyekkel egyértelműen meg lehet győződni arról, hogy vajon a gye-

rekek valóban megtanulták-e, amit számukra tanítottunk. Egyrészt azért, hogy még „menet közben” a tanulók számára is megmutassuk, mi az, amit még nem tudnak, tehát amivel még foglalkozniuk kell, másrészt azért, hogy egy nagyobb anyagrészt, tanítási szakasz végén felmérjük az egész munka eredményességét. Ez a gondolatmenet vezetett el a mérőeszközök, tesztek kétféle funkciójának megkülönböztetéséhez. Más alapelvek szerint készítették és használták az elsajátítás folyamatában alkalmazott teszteket, amelyeknek a segítő, formáló szerepet szánták, és azokat a teszteket, amelyekkel összegző, lezáró jellegű méréseket végeztek.

A Piaget-iskola hatása

Másodikként a Piaget nevével jellemzett irányzatok néhány fontosabb megállapítását szeretném bemutatni. Ma már nem kétséges, hogy Piaget a fejlődéslélektan egyik legnagyobb hatású gondolkodója volt. Munkásságának egyik lényeges kiindulópontja az organizmikus szemléletnek a pszichológiába való átültetése, ami többek között lehetővé tette a viselkedés-lélektan egyszerű modelljeinek meghaladását. Piaget szerteágazó munkáiból is csak két lényeges gondolatkört emelek ki, a fejlődés szakaszos jellegére és az értelem műveleti struktúráira vonatkozó megfontolásokat. Az alapfogalmakat, hatásokat a 2. ábra foglalja össze.

Az egyik nagyon fontos gondolat a *fejlődés szakaszos jellegének* és az érés szerepének felismerése. Annak bemutatása, hogy a gyermeki értelem nem egyszerűen a felnőtt gondolkodásának kicsinyített, fejletlen, gyengébben működő mása, hanem a gyermek gondolkodásában a fejlődés különböző szakaszaiban jelennek meg a felnőtt gondolkodására jellemző szerkezetek. Csak a fejlődés bizonyos szakaszában jelenik meg például az, hogy a gyermek a folyadék mennyiségét változatlanak tekinti, ha azt egy szűk üvegből egy öblösbe töltjük át, vagy a gyurma tömegét ugyanannyinak tartja, ha azt kerekből hosszúra formáljuk. Különböző fejlődési szakaszban jelennek meg azok a műveletek is, amelyekkel a dolgokat csoportosítjuk, rendszerezünk, kombináljuk, vagy azok, amelyek nyelvi megnyilvánulásaink logikáját megteremtik. Ebből következően az egyes stádiumokban a gyerekek egészen más módon közelítenek a környezetükhöz, másképp építik magukba, másképpen képezik le a külvilág hatásait, információit.

2. ábra

A Piaget-iskola hatása a tantervekre

AZ ÉRTELMI FEJLŐDÉS SZAKASZOS JELLEGE

- Az érés szerepének felismerése
- A tananyag közvetítése az értelem fejlettségének megfelelő formában

A GONDOLKODÁS STRUKTÚRÁI

- A gyermeki logika fejlődése
 - A formális gondolkodás kialakulása
- Új matematikatanítás
Természettudományok tanítása

Piaget fejlődéslélektanának másik közismert és nagy hatású alkotóeleme az *értelmi struktúrákról* alkotott modell. Ez a modell a gondolkodás legalapvetőbb műveleteit foglalja rendszerbe és írja le a matematika eszközeinek segítségével. Értelmezi a logikus gondolkodás kialakulásának folyamatát, azt a jelenséget, ahogy a dolgokon, tárgyakon végzett műveletek belsővé, a gondolkodás műveleteivé válnak. Sokszor idézett megállapítása szerint a gondolkodás legalapvetőbb struktúrái megfelelnek a matematika alapvető struktúráinak, és ebből azt a következtetést is levonja, hogy akkor a matematika tanítását úgy is meg lehet szervezni, hogy az a fejlődés minden szakaszában optimálisan segítse az értelmi struktúrák fejlődését.

Az elsősorban Piaget-nak köszönhető erőteljes fejlődés-lélektani irányzatok széles körben hatnak a tantervek készítőire is. Legalább két mozzanatot külön is érdemes kiemelni. A tanítás, különösen vonatkozik ez a matematika és a természettudományok tanítására, nem függetlenítheti magát attól, hogy azok a gyermekek, akiknek a tananyag szól, a fejlődés mely stádiumában vannak, milyen gondolkodási műveleteik működnek, milyen logikai eszközkészletük van a közvetített információk feldolgozására. Egyszerűbben szólva: minek a megértésére képesek a gyermekek. És a szóban forgó irányzatok óriási mennyiségű tudást halmoztak fel arra vonatkozóan, hogy a fejlődés egyes szakaszaiban mit várhatunk el a gyermekektől. Ezzel ismét eljutottunk a sokszor hangoztatott és mégis gyakran megsértett alepelvhez, miszerint a tanításnak tehát *alkalmazkodnia kell* a tanuló fejlettségi szintjéhez. A másik fontos következtetés, hogy a tanítás segítse a fejlődést. Közvetítsen olyan tananyagot, és főképpen olyan módszerrel, hogy az adott stádiumban a leghatékonyabban segítse az értelmi fejlődést.

A modern fejlődéslélektan ismeretében nem lehet többé a hagyományos módon tanterveket készíteni. Nem lehet azt csinálni, hogy csak a közvetítendő tudomány logikáját vesszük figyelembe. A tananyag elrendezésében alkalmazkodnunk kell a fejlődéslélektan törvényeihez, domináns rendezőelvnek kell lennie, hogy kinek a számára készül a tanterv, kihez szól a tankönyv.

A kognitív pszichológia hatása

A harmadik nagy pszichológiai irányzat, amelyről beszélni szeretnék, az időrendben legutolsóként megjelent *kognitív pszichológia*. Igen sajnálatos, hogy ez az irányzat sem vált nálunk kellőképpen ismertté, és sok negatív képzet kapcsolódott hozzá, még mielőtt lényeges hatást tudott volna kifejteni. Ha röviden akarjuk jellemezni a kognitív pszichológiát, talán azt lehetne róla mondani, hogy az a gondolkodást, a megismerést információfeldolgozásként írja le, modellezi. Gyakran hivatkozik a számítógépre, párhuzamba állítva az emberi gondolkodást a számítógépes információfeldolgozással. Természetesen nem arról van szó, hogy a gondolkodást a számítógéphez hasonlatos szerkezetnek tekintjük, sokkal inkább egy olyan nyelvről, fogalomrendszerről, amellyel a számítógépet és az emberi gondolkodást egyaránt leírhatjuk. Éppen a számítógéppel való párhuzamba állítás jelentette azt a kontrasztot, ami elvezetett az emberi gondolkodás igazi értékeinek, valódi erősségeinek, a számítógépétől eltérő szerkezetének jobb megértéséhez. Hadd hivatkozzam itt is csak néhány olyan eredményre, amely alakította a tananyag-elrendezéssel, tantervfejlesztéssel kapcsolatos nézeteinket. (A fontosabb megállapítások a 3. ábrán szerepelnek.)

Néhány évtizeddel ezelőtt, nem kis részben az előzőekben említett Piaget-iskola nyomán, széles körben terjedt az a szemléletmód, mely szerint léteznek tartalomtól független gondolkodási struktúráink, és a gondolkodás fejlődése egy-egy, univerzális folyamat. E szemlélet szerint általános képességeink, gondolko-

dási modelljeink, következtetési sémáink, ha egyszer kialakultak, minden területen univerzálisak, de legalábbis nagyon széles körben működőképesek. Nagyon fontos pozitív eredménye volt az e szemlélet által inspirált törekvésnek, hogy ráirányította a figyelmet a képességek fejlesztésére, a gondolkodás kiművelésére. Sok tekintetben viszont nem volt szerencsés az, ahogy ez a mozgalom a mi iskoláinkat elérte: megjelent a képességek és tárgyi tudás szembeállítás, és lévén az iskolában eltölthető idő véges, a képességfejlesztést az ismeretközvetítés rovására kívánták megoldani. Kifejezetten rossz színben tűnt fel a memorizálás, és nem kapott figyelmet az emlékezés fejlesztése. Nos, éppen a kognitív pszichológia hatásainak érvényesülése fékezte meg ezeket a kedvezőtlen tendenciákat.

3. ábra

A kognitív pszichológia hatása a tantervekre

A MEGISMERÉS MINT INFORMÁCIÓFELDOLGOZÁS

A TARTALMI TUDÁS JELENTŐSÉGÉNEK ÚJRAÉRTÉKELESE

- A konkrét tartalomhoz kötött gondolkodási folyamatok szerepének felismerése
- A kompetencia, szakértelem kialakulásának folyamata

A MEMÓRIA SZERKEZETE. A TUDÁS REPREZENTÁCIÓJA

- Az emlékezés és a felejtés
- A kontextus szerepe
 - Olvasás, szövegfeldolgozás
 - A spirális tananyag-elrendezés

Érdekes módon a mesterséges intelligencia létrehozására irányuló kutatások vezettek el az emberi gondolkodással kapcsolatos nagyon fontos felismerésekhez. Az történt ugyanis, hogy amikor bizonyos gondolkodási folyamatokat számítógéppel akartak megvalósítani, a számítógép nem bizonyult hatékonyabbnak az embernél, hiába rendelkezett az emberi műveletvégző képesség sokszorosával. Az ilyen jellegű tapasztalatok alakították az emberi gondolkodásról alkotott elképzeléseket, modelleket is, és ezek nyomán erősödött meg az a nézet, hogy az emberi gondolkodás nem kiszámítás, nem egyszerű műveletvégzés, hanem nagyon fontos szerepe van a tartalmi tudásnak, a gondolkodás konkrét tárgyára vonatkozó ismereteknek. Ha pedig ez így van, akkor le kell vonnunk az oktatásra vonatkozó konzekvenciákat is, és figyelmet kell fordítanunk azokra a folyamatokra, amelyek révén hatékonyabban valósul meg az információknak a memóriánkba történő bevitele, megőrzése és előkeresése.

A kognitív pszichológia eredményei közül kiemelném a memória szerkezetének, szerepének feltárását, annak felismerését, hogy különböző típusú memóriáink vannak, van rövid és hosszú távú memóriánk. Nagyon fontos következményei vannak a tananyagszervezésre vonatkozóan annak, amit a különböző memóriákról, funkciójukról, együttműködésükről a kognitív pszichológiából tanulhatunk. A felejtés például nem feltétlenül jelenti azt, hogy egy bizonyos információ törlődik a gondolkodásunkból, hanem csak képtelenek vagyunk azt egy meghatározott helyzetben felidézni. Más feltételek között, más kontextusban esetleg sikerül az adott információt előkeresni. Ha valamit megtanultunk, az nagyon hosszú ideig velünk

marad, még akkor is, ha tudatosan nem tudjuk minden esetben felidézni. De ott működik a háttérben, részét képezi a kompetenciánknak, alapja lesz intuíciónknak, befolyásolja döntéseinket. És ami ugyancsak fontos, az egyszer már megtanult és elfelejtett (azaz elfelejtettnek hitt, mert nem felidézhető) anyagot nagyon gyorsan újratanulhatjuk, aktivizálhatjuk. És az újratanulás során nemcsak egyszerűen felfrissítjük, de a közben megváltozott tudásunk alapján újra is értelmezzük, ismét megalkotjuk ismeretrendszerünket.

A kognitív pszichológia üzenete a tantervfejlesztők számára tehát az, hogy nemcsak univerzális gondolkodási képességeik révén tudunk hatékonyan gondolkodni, hanem a konkrét tartalmakon kialakított kompetenciákat, szakértelmünket is mozgósítjuk. A tartalmi tudás, az ismeretek tanítása és a képességfejlesztés tehát egyáltalán nem áll egymással szemben. Éppen azáltal lehet a képességeket fejleszteni, hatékony gondolkodási képességeket kialakítani, ha az adott területen nagyon sok információt feldolgozunk, sokat olvasunk, sokat tanulunk. Amit egy idő után nem tudunk felidézni, az is beépül a szakértelmünkbe, kompetenciánkba. Ha pedig „mindig kéznél levő”, állandósult tudásra akarunk szert tenni, ahhoz bizony az ismereteket többször is, esetleg hosszabb időszakokat is közbeiktatva újra kell tanulni. E gondolatmenetnek megfelelően óriási szerepe van az olvasás, a szövegfeldolgozás, a szövegtanulási készségek tanításának.

A tantervek készítésénél tehát szem előtt kell tartanunk, hogy ha az emberi képességet ki akarjuk fejleszteni, annak nem az az útja, hogy radikálisan csökkentjük a tananyagot. Nem mondhatjuk, hogy teremtsünk időt a képességfejlesztés számára az ismeretközvetítés mérséklése révén. A feladatunk inkább az, hogy jól strukturáljuk a tananyagot, jól rendezzük el az ismereteket, a tanulnivalót megfelelő módon osszuk el az idő mentén, és feldolgozására hatékony tevékenységrendszert szervezzünk. Mindezt némileg leegyszerűsítve talán úgy lehetne összegezni, hogy ha sokat és jól szervezeten tanulunk, akkor valószínűleg hatékonyan fogunk gondolkodni is.

Tantervek, értékelés, tesztek

Végül hadd beszéljek arról a területről, ami minden pedagógiai pszichológiai tanműnyben az utolsó fejezet szokott lenni. Ki lehet próbálni, ha az ember egy nyugati pedagógiai pszichológia könyvet kezébe vesz, az utolsó fejezetek egyike mindig a mérés, értékelés, tesztelés lesz. Ismét csak azt kell mondanom, hogy nálunk ezt a területet is nagyon sok félreértés veszi körül. Régóta próbálom a félreértések gyökerét földéríteni, és sajnos azt tapasztalom, számos forrása van annak, hogy Magyarországon egészen kiváló emberek tesztekéről, mérési módszerekről nagyon lesújtó véleményt alkotnak. A bajok egyik forrását abban az ideológiai elutasításban látom, ami a társadalomtudományok terén mindenfajta objektív megközelítéssel, egzaktuságra törekvéssel szemben megnyilvánult. Ebbe a trendbe illik bele a pedagógiában a tesztekkel szembeni elutasító magatartás is.

Neveléstörténész kollégám segítségével sikerült e szemléletmód egyik autentikus forrását beazonosítani. Vegyük például a következő idézetet:

„A pedológusok tevékenysége, amely a pedagógusoktól és az iskolától teljesen elszakítva ment végbe, áltudományos kísérletekben és a tanulók, valamint szüleik körében értelmetlen és káros kérdőívek és tesztek stb. útján végrehajtott folytonos vizsgálódásokban merült ki, melyeket a Párt már régen elítélt.” (A Szovjetunió Kommunista [bolsevik] Pártja Központi Bizottságának 1936. július 4-én kelt határozata. Pravda, 1936. július 5.)

Ez a szöveg a Szovjetunióban lezajlott nevezetes pedológiavita záróakkordjaként jelent meg. A szövegből nehéz volt egy rövid idézetet kiválasztani, mivel az

téle van hasonló megállapításokkal. Mindenesetre érdemes beleolvasni, már csak azért is, hogy megdöbbenve tapasztaljuk a mögötte levő szemléletmód történelmi korszakokon átívelő folytonosságát. Az idézet 1936-ból származik, a Szovjetunióból. Az ilyen szövegeket természetesen nálunk kevesen vették komolyan; ami ilyen stílusban íródott, az nem nagyon hatott a magyar pedagógusokra. Vannak azonban frissebb, kevésbé taszító megfogalmazások, aminek a hatását már hiba lenne lebecsülni. Ilyen például a következő is:

„Azon az alapon, hogy a kapitalista társadalom leigázott nemzetiségeinek vagy kizsákmányolt osztályainak képviselői nehezebben birkóznak meg azokkal a tesztekkel, amelyeket a kapitalista államokban egyedül az uralkodó nemzetiség uralkodó osztályainak képviselői számára hozzáférhető humán műveltség alapján állítottak össze, a burzsoá tesztológusok gyakran azt a következtetést vonták le, hogy ezen osztályok és nemzetiségek képviselői gyengébb képességekkel rendelkeznek. Ilyen következtetések levonása azonban nemcsak politikai reakciók voltakat bizonyítja, hanem azt is, hogy nincsenek tisztában a tudományos gondolkodás egyik alapvető, elemi követelményével.” (Rubinstein, 1983. 81. o.)

Ez Rubinsteinnek sok kiadást megért kétkötetes könyvéből származik, ahol a szerző több mint tíz oldalon értekezik a tesztekéről, a burzsoá objektivizmusnak ezen megnyilvánulásáról, hasonló szellemben. Az a kiadás, amelyből az idézetet kiírtam, 1983-ban jelent meg. A 40-es évek közepén íródott, a könyvben napjainkig pedagógusok generációi olvastak ilyen jellegű szövegeket a tesztekéről, az értékelésről.

Hadd ismételjem meg, amire a bevezetőben már utaltam. Nem arról van szó, hogy nincs Magyarországon néhány tucat szakember, aki pontosan tudná, hogy mit kell tenni. Talán éppen a tesztek készítése és használata jó példa arra, hogy Magyarországon az empirikus kutatásnak is jelentős hagyománya és nemzetközi szintű kultúrája van, szűk szakmai körben. Több központ is működik Magyarországon, ahol ilyen jellegű kutatások, fejlesztő munkálatok folynak. Kiss Árpád az 50-es évek legvégén indított el egy fejlődési folyamatot, amelynek révén Magyarország bekapcsolódott különböző nemzetközi összehasonlító vizsgálatokba. Ezek a sok országot átfogó elemzések felmérhetetlen eredményeket hoztak Magyarországra számára. Ennek köszönhetjük azt, hogy sok gazdasági szakember is tudja, hogy Magyarországon a munkaerő képzett, mert a magyar gyerekek általában dobogós helyet érnek el természettudományos tudásukkal. A Magyarországról mint civilizált, művelt országról kialakított képhez ezek a vizsgálatok nagyon sokban hozzájárultak.

Ugyanakkor a világ minden civilizált országában óriási központok jöttek létre, amelyek a pedagógiai mérések kultúráját fejlesztik, terjesztik, alkalmazzák. Ma már nem lehet egyetlen oktatási rendszert sem irányítani, fejleszteni azok nélkül az információk nélkül, amelyekhez csak a tesztek révén lehet hozzájutni. A teszteknek minden más pedagógiai értékeléssel szemben vitathatatlan előnye, pótolhatatlan tulajdonsága az, hogy velük térben és időben egymástól óriási távolságra levő teljesítményeket lehet összehasonlítani, összemérni. Adataink vannak például arról, hogy a 70-es évek közepén a magyar gyerekeknek milyen volt a számolási készsége, vagy hogyan oldottak meg kémiai feladatokat, milyen volt a nyelvtani tudásuk. Több évtizedes távlatban össze tudjuk vetni az adatokat, elemezni tudjuk, hogy milyen irányú változások mentek végbe. Bizonyos hétköznapi vélekedéseket objektív, számszerűsíthető adatokkal tudunk megerősíteni vagy cáfolni. Még a töredékesen, nem rendszeresen gyűjtött adatok is alapul szolgálhatnak olyan kérdések megválaszolására, hogy vajon tényleg romlik-e a gyerekek ilyen vagy olyan készsége, ha romlik. Össze tudjuk hasonlítani a magyar gyerekek számolási teljesítményét vagy problémamegoldó képességeit például a távolkeleti gyerekek hasonló teljesítményeivel is.

Ezek az információk a tantervek készítésének felmérhetetlen értékű forrásai lehetnek. Mindenekelőtt támpontokat kapunk arra nézve, hogy mi az, amit az adott feltételek mellett az adott tanterv alapján Magyarországon ténylegesen el lehetett érni, meg lehetett tanítani. Sok esetben nyomon lehet követni tantervi reformok, változtatások, korrekciók hatását is. És sokat lehet tanulni abból is, hogy másféle tantervek más országokban más feltételek között milyen eredményekhez vezettek.

Hatékony, folyamatos tantervfejlesztés tehát nem alakulhat ki hatékony és folyamatosan működő eredménymérő rendszer nélkül. És ha azt szertnénk, hogy pedagógusok széles tömegei kapcsolódjanak be a tantervfejlesztő munkába – ami kívánatos volna –, akkor mindezeket az információkat széles körben ismertté kellene tenni, sőt az információk gyűjtésének technikáját is meg kellene tanítani. Igen sajnálatos, hogy pedagógusaink általában kevesebbet tudnak a magyar eredményekről, mint amennyit esetleg más országokban lévő pedagógusok tudnak a mi eredményeinkről. A tesztek használata természetesen segítheti a tanárok napi munkáját is, és többféle módon, különböző funciókkal alkalmazhajuk az oktatásban. Itt csak a tantervfejlesztésben betöltött szerepüket emeltem ki.



Nagylak

Bottyán Márton 12 év